

Oltre il *Magister*. Il docente generativo tra nuovi paradigmi pedagogici, i nuovi linguaggi digitali e l'IA

Beyond the *Magister*.

The generative teacher between new pedagogical paradigms,
new digital languages and AI

Alfonso Filippone

Università degli Studi di Foggia, alfonso.filippone@unifg.it

ABSTRACT

The school of today is called to address complex challenges, where the teacher's role can no longer be limited to transmitting knowledge but must go beyond the *magister*, overcoming transmissive and asymmetric models to embody the generative teacher: a present and authentic guide, able to design intentional contexts, nurture meaningful relationships, and orchestrate experiences that value students' subjectivity, thus creating spaces of well-being where each learner can truly flourish. This leads to a new learner profile – autonomous, collaborative, reflective, and engaged in authentic tasks – immersed in a dynamic educational community where the teacher builds strong alliances with families to ensure co-responsibility and educational prosperity, and is also able to read new digital and Artificial Intelligence languages, integrating them into learning environments shaped by new pedagogical paradigms increasingly aimed at bringing out the best in every student.

La scuola del presente è chiamata a rispondere a sfide complesse, dove la figura del docente non può più limitarsi a trasmettere saperi, ma andare oltre il *magister*, superando modelli trasmissivi e asimmetrici per dare forma a un docente generativo, capace di essere guida presente e autentica, progettare contesti intenzionali, coltivare relazioni significative e orchestrare esperienze che valorizzano la soggettività degli alunni, creando, così, spazi di benessere in cui ogni studente possa realmente fiorire. Ne deriva una nuova figura di studente, autonoma, collaborativa, riflessiva e partecipe di compiti autentici, immerso in una comunità educante in continuo movimento, in cui il docente costruisce alleanze solide con la famiglia per garantire corresponsabilità e prosperità educativa ed è, altresì, in grado di leggere i nuovi linguaggi digitali e dell'Intelligenza Artificiale, integrandoli in ambienti di apprendimento fondati su nuovi paradigmi pedagogici sempre più orientati a far emergere il meglio da ogni studente.

KEYWORDS

Generative teacher; New learner profile; Learning environments;
Artificial Intelligence in education; School-family partnership
Docente generativo; Nuova figura di studente; Ambienti di Apprendimento;
Intelligenza Artificiale in educazione; Alleanza scuola-famiglia

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 3 | n. 2 | dicembre 2025

Citation: Filippone, A. (2025). Oltre il *Magister*. Il docente generativo tra nuovi paradigmi pedagogici, i nuovi linguaggi digitali e l'IA. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 3(2), 136-143. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2025-15>.

Corresponding Author: Alfonso Filippone | alfonso.filippone@unifg.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2025-15

Received: 12/10/2025 | **Accepted:** 11/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Introduzione

Nel panorama educativo italiano contemporaneo, la pubblicazione della seconda bozza delle nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2025) ha riaccesso un dibattito cruciale sulla direzione culturale e pedagogica della scuola del futuro. Il recente parere del CSPI, ha messo in luce una tensione profonda tra tradizione e innovazione, tra la necessità di aggiornare i paradigmi formativi e il rischio di un ritorno a modelli prescrittivi e gerarchici. Le nuove Indicazioni, pur dichiarando l'intento di ridefinire i curricoli in una prospettiva di modernizzazione, sembrano segnare una discontinuità con la linea dialogica e interattiva che aveva caratterizzato i documenti del 2012 e del 2018. Se le Indicazioni nazionali e nuovi scenari avevano posto al centro l'incontro, la complessità e la partecipazione democratica, la seconda bozza del 2025 pare invece orientata verso una semplificazione concettuale e una visione dicotomica dei ruoli educativi.

Proprio questa torsione culturale, che separa l'istruire dall'educare e assegna alla scuola la sola funzione cognitiva, rinviando quella formativa alla famiglia, rischia di compromettere la dimensione relazionale e comunitaria dell'educazione. In tale contesto, si avverte la necessità di recuperare una visione pedagogica capace di coniugare sapere e umanità, apprendimento e cura. È in questa prospettiva che si colloca la figura del docente generativo, che incarna la possibilità di andare oltre il modello del *magister* delineato implicitamente nelle nuove Indicazioni, per restituire all'insegnante il suo ruolo di guida intenzionale, empatica e riflessiva.

1. Oltre il *magister*: verso il docente generativo

L'immagine del *magister* che affiora tra le righe della seconda bozza delle Indicazioni nazionali per il curricolo appare come il residuo di una tradizione scolastica che fatica a confrontarsi con la complessità del presente. Si tratta di una figura ancora ancorata al paradigma della trasmissione unidirezionale del sapere, dove l'autorità del docente si fonda sul possesso di un sapere da custodire e da elargire a un discente concepito come soggetto carente, da modellare e orientare. In un contesto educativo attraversato da sfide globali, pluralismo culturale, mutamenti epistemologici e digitali, tale immagine appare anacronistica e persino dissonante rispetto all'idea di scuola come comunità democratica e laboratorio di cittadinanza (Besenghi & Pironi, 2019; Baldacci, 2020; Antonelli & Tolomelli, 2023).

La pedagogia contemporanea, al contrario, sollecita un ripensamento radicale del ruolo docente: non più maestro depositario ma educatore generativo, capace di attivare processi di apprendimento autentici, situati e relazionali. In questa prospettiva, l'insegnante non si limita a trasmettere conoscenze, ma diventa progettista di contesti intenzionali e promotore di esperienze significative (Frabboni & Pinto Minerva, 2013). Egli esercita una funzione di maieuta e di cura educativa (Mortari, 2006), ponendo al centro la soggettività dell'alunno e valorizzando la sua capacità di costruire senso e significato. L'autorevolezza del docente generativo non risiede nella distanza gerarchica, bensì nella presenza autentica (Negretti, 2014) e nella coerenza tra essere e agire: un'autorità dialogica, fondata sulla fiducia, sull'ascolto e sulla reciprocità.

L'insegnamento, in tale orizzonte, si configura come un atto di cura e di corresponsabilità, un processo dialogico in cui la conoscenza diventa strumento per la crescita integrale della persona (Noddings, 2013, Bergamark, 2020). La lezione non è più un momento di trasmissione, ma un'esperienza di generazione condivisa, dove la riflessione, la collaborazione e la creatività costruiscono una comunità di apprendimento viva e trasformativa. Come afferma Morin (2001), educare significa “collegare i saperi”, generando pensiero complesso e apprendo alla possibilità di comprendere l'umano nella sua interezza.

La formazione autentica, come sostengono Rogers (1969) e Mezirow (2000), nasce da un processo di apprendimento riflessivo e trasformativo che conduce il soggetto a reinterpretare criticamente la propria esperienza. Il docente generativo, in questa logica, diventa un facilitatore di senso e un accompagnatore



nel cammino di autoformazione. Egli “orchestra” esperienze (Morin, 2001), connette emozione e cognizione, teoria e vita, favorendo nei discenti lo sviluppo della consapevolezza e della responsabilità personale. La sua azione educativa si nutre di intenzionalità e di eticità, orientandosi verso una pedagogia della presenza e dell’incontro, dove il sapere non è fine, ma mezzo per costruire relazioni di significato e per generare umanità.

2. La nuova figura di studente e la comunità educante

Il superamento del modello scolastico fondato sulla centralità del *magister* implica una trasformazione radicale della figura dello studente e, conseguentemente, dell’intera comunità educante. Se nel paradigma tradizionale l’allievo era concepito come destinatario di un sapere precostituito, oggi è sempre più evidente la necessità di ripensarlo come soggetto epistemico e relazionale, protagonista di un processo formativo aperto, dinamico e dialogico (Mortari, 2017). In tale prospettiva, il discente non è più mero esecutore di compiti cognitivi, ma costruttore di significati, capace di attribuire senso alle proprie esperienze attraverso la riflessione e la cooperazione.

Le recenti Indicazioni nazionali per il curricolo sembrano tuttavia oscillare tra due modelli: da un lato, l’enfasi sulla personalizzazione e sulla partecipazione, dall’altro, la permanenza di una visione prescrittiva che tende a ricondurre l’apprendimento entro confini di adempimento e conformità. Tale tensione riflette la più ampia difficoltà della scuola italiana a conciliare la funzione culturale con quella formativa, rischiando di ridurre l’educazione a mera trasmissione di saperi certificabili (Sartari, 2018).

In opposizione a questa deriva, la pedagogia generativa richiama la necessità di restituire allo studente la possibilità di essere autore del proprio percorso di crescita, attivando forme di riflessività e di *agency* educativa (Cunti & Priore, 2014; Marigliano et al., 2023; Ricciardi, 2024). Lo studente generativo è colui che apprende con gli altri e dagli altri, riconoscendo nella cooperazione e nel dialogo gli strumenti principali della propria costruzione identitaria. In questo senso, l’apprendimento diviene esperienza di co-costruzione di significati, come affermava già Dewey (1986) nella sua concezione di educazione come processo sociale e comunitario.

Tale ridefinizione del ruolo dello studente può realizzarsi solo all’interno di una comunità educante viva e inclusiva, che valorizzi la corresponsabilità e la fiducia reciproca tra scuola, famiglia e territorio. La relazione tra questi soggetti non può essere pensata come semplice collaborazione strumentale, ma come alleanza pedagogica (Contini, 2007; 2009) orientata alla promozione del ben-essere e della crescita integrale di ogni individuo. È proprio in questa rete relazionale che si supera la dicotomia tra l’istruire e l’educare, spesso implicita nelle nuove normative: l’educazione torna a essere un processo collettivo, fondato su reciprocità e dialogo (Martini, 2021).

Il docente generativo, in tale prospettiva, diviene mediatore e costruttore di ponti. Egli promuove sinergie tra le istituzioni formative, riconoscendo che l’apprendimento è un bene comune e che solo un ecosistema educativo partecipato può generare autonomia e responsabilità negli studenti (Nussbaum, 2009). In questo modo la scuola riattiva la sua funzione originaria di comunità democratica e culturale (Bertolini, 1988; Balzano, 2019), luogo in cui si impara non soltanto a conoscere, ma anche a convivere e a costruire insieme il significato della cittadinanza.

3. Ambienti di apprendimento e nuovi linguaggi

Uno dei punti più critici delle nuove Indicazioni nazionali per il curricolo risiede nella scarsa valorizzazione degli ambienti di apprendimento come dimensione costitutiva e trasformativa del processo educativo. L’enfasi posta su efficienza, standardizzazione e misurazione degli esiti rischia di ridurre la complessità del-



l'esperienza formativa a una mera sequenza di prestazioni osservabili, ignorando la dimensione ecologica e relazionale del contesto (Cambi, 2010; Tramma, 2019). L'educazione, invece, non può essere separata dal luogo in cui prende forma: ogni spazio, fisico o virtuale, è portatore di significati, regole implicite, relazioni e possibilità di azione che modellano l'apprendimento e il modo stesso di essere nel mondo (Mortari, 2006; Fiore, 2019; Franceschini, 2023).

In un'epoca segnata dalla rapida digitalizzazione e dall'emergere di nuovi linguaggi, il docente generativo è chiamato a divenire interprete critico delle grammatiche del digitale e dell'Intelligenza Artificiale, affinché queste non si traducano in strumenti di alienazione, ma in occasioni di costruzione condivisa del sapere (Margiotta, 1999; Margiotta, 2016; Nussbaum, 2016).

I nuovi linguaggi digitali, profondamente trasformati dai sistemi di IA generativa e dai modelli di linguaggio di grandi dimensioni (LLM), non sono semplici supporti operativi: costituiscono veri e propri ambienti simbolici che modificano i processi cognitivi, le abitudini epistemiche, le modalità di costruzione del significato e i criteri stessi di ciò che consideriamo conoscenza (Knox, 2023; Williamson et al., 2023).

La competenza pedagogica, in tal senso, non si esaurisce nella padronanza tecnica degli strumenti, ma si fonda sulla capacità di orientare il loro uso verso obiettivi formativi autentici, capaci di integrare la dimensione cognitiva con quella affettiva, sociale e valoriale.

Se fino a pochi anni fa il "digitale" poteva essere interpretato come insieme di strumenti da integrare nella didattica, oggi esso si configura come ecosistema semantico complesso, in cui l'infanzia e l'adolescenza apprendono a leggere e scrivere secondo nuove logiche: multimodali, algoritmiche, generative, predittive. In questo senso, la competenza digitale non è riducibile a mera abilità tecnica, ma richiede una vera alfabetizzazione critica alle nuove forme dell'intelligenza computazionale, dove l'AI agisce come co-regolatore e co-autore dei processi simbolici (Holmes et al., 2019; Luckin & Holmes, 2016).

Gli ambienti di apprendimento, intesi come ecosistemi complessi e dinamici, non costituiscono semplici cornici entro cui si dispiega l'azione educativa, ma veri e propri dispositivi pedagogici che producono significati e influenzano la qualità dell'esperienza (Rivoltella, 2012; Beetham & Sharpe, 2019). Il docente generativo li progetta come spazi di incontro e di ricerca, nei quali la tecnologia non sostituisce ma amplifica la relazione educativa, favorendo la collaborazione, la riflessione e la responsabilità condivisa. In questa prospettiva, la dimensione *phygital* – la convergenza tra fisico e digitale – può assumere un valore formativo di grande portata, poiché consente di integrare esperienze multisensoriali, narrative e riflessive (Del Vecchio et al., 2023; Filippone & De Carlo, 2025).

Proprio l'Intelligenza Artificiale, soprattutto nella declinazione generativa, rappresenta la trasformazione più radicale del panorama educativo contemporaneo. Essa introduce una nuova forma di mediazione cognitiva che non si limita a supportare l'attività dell'apprendente, ma partecipa attivamente alla produzione di contenuti, soluzioni, codici e interpretazioni (Holmes et al., 2019). Questi sistemi, infatti, non offrono semplici risposte preconfezionate, ma generano testi, immagini, simulazioni e ragionamenti sulla base di modelli statistico-probablistici che, pur non essendo dotati di intenzionalità, esercitano un impatto significativo sulla percezione del sapere e sull'esperienza soggettiva dell'apprendere.

L'uso dell'AI in educazione solleva quindi interrogativi pedagogici profondi, che chiamano in causa la natura stessa dell'apprendimento. Ci si deve anzitutto interrogare su come si trasformi la costruzione del significato quando l'allievo si confronta con contenuti, testi o narrazioni prodotti da sistemi non umani: la relazione con il sapere non è più mediata esclusivamente dall'intenzionalità dell'educatore, ma anche da modelli statistici che imitano il linguaggio umano senza viverne l'esperienza.

Parallelamente, cambia la qualità della metacognizione, poiché il feedback non proviene più necessariamente da una mente che comprende, ma da un modello linguistico che genera risposte sulla base di pattern probabilistici; ciò modifica l'idea stessa di accompagnamento riflessivo. In questo scenario diventa cruciale chiedersi quali forme di agency, responsabilità e controllo critico debbano essere coltivate affinché l'IA non si trasformi in un surrogato della fatica cognitiva, ma, al contrario, in un dispositivo capace di stimolare l'attenzione, il discernimento e l'elaborazione personale degli studenti (Williamson, 2024).

Il docente generativo non può sottrarsi a queste domande. Egli è chiamato a mantenere aperto l'oriz-



zonte ermeneutico dell'educazione, impedendo che l'apprendimento si riduca a interazione tecnico-funzionale con modelli predittivi (Selwyn et al., 2023; Selwyn, 2024). L'IA, infatti, amplifica la possibilità di personalizzare i percorsi didattici, di supportare l'autoregolazione dello studio, di visualizzare concetti astratti, di simulare scenari complessi e di facilitare l'accesso ai contenuti in forme multimodali, contribuendo anche a pratiche più inclusive (Fabiano, 2025; Bartolini, 2025).

Eppure queste promesse convivono con rischi strutturali che interpellano con urgenza la pedagogia. L'AI porta con sé, innanzitutto, la possibilità di introdurre bias algoritmici capaci di influenzare giudizi educativi, categorizzazioni o rappresentazioni del mondo, come hanno mostrato gli studi di O'neil (2017) e Crawford (2021). Accanto a ciò, emerge il fenomeno della dipendenza cognitiva, per cui l'allievo tende a delegare all'algoritmo attività di analisi, sintesi e decisione, con il rischio di un progressivo indebolimento del pensiero critico e dell'autonomia riflessiva (Zanetti et al., 2019). A complicare ulteriormente il quadro vi è l'opacità dei processi decisionali: spesso è difficile comprendere quali meccanismi abbiano condotto un sistema a produrre un determinato suggerimento o una specifica valutazione, sollevando questioni di trasparenza e responsabilità che Williamson et al. (2023) hanno ben evidenziato.

Non meno rilevante è il rischio di standardizzazione dei linguaggi, che può comprimere la creatività, appiattire la complessità espressiva e ridurre la varietà interpretativa degli studenti, indirizzandoli verso forme di produzione discorsiva uniformate ai modelli algoritmici (Nguyen, 2023). Infine, si profila un rischio di più ampia portata: la possibile disumanizzazione della relazione educativa, qualora il ruolo del docente venisse progressivamente ridotto a quello di supervisore tecnico di processi automatizzati, perdendo la sua funzione generativa, dialogica e trasformativa.

Per queste ragioni, l'AI non può essere introdotta come un semplice strumento tecnologico, ma va collocata entro un progetto educativo intenzionale e sorretto da un'etica della responsabilità (Floridi, 2022). Solo una pedagogia delle relazioni, della riflessività e della presenza può evitare che l'AI divenga un vettore di omologazione, trasformando invece la tecnologia in occasione di ampliamento del pensiero, di esplorazione del possibile, di coltivazione della complessità (Schiff, 2022).

Il docente generativo, in questo quadro, assume la funzione cruciale di mediatore di senso: egli guida gli studenti a interrogare ciò che l'IA produce, a riconoscere limiti e potenzialità, a comprendere la differenza tra un testo generato e un testo pensato, tra una inferenza algoritmica e una decisione umana, tra efficienza della risposta e verità del processo formativo. Lungi dal delegare alla tecnica l'identità della scuola, egli ne riafferma il carattere umano, comunitario e dialogico, mantenendo l'apprendimento come spazio di significazione condivisa (Ng et al., 2025).

L'innovazione tecnologica non è di per sé sinonimo di innovazione educativa: richiede una postura riflessiva, una vigilanza etica e una continua attenzione alla dimensione umana dell'insegnamento (Mortari, 2006). Solo un approccio ermeneutico e generativo può evitare i rischi di disumanizzazione e omologazione, restituendo al docente il ruolo di mediatore di senso, di artigiano del sapere e di custode delle relazioni educative nel tempo complesso della tecnica (Giannakos et al., 2025)

4. La scuola come spazio di fioritura e prosperità educativa

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, la scuola è sempre più chiamata a ripensare la propria identità, oscillando tra le pressioni dell'efficienza e la necessità di riaffermarsi come luogo di crescita integrale e di fioritura umana. Le nuove Indicazioni nazionali per il curricolo sembrano, almeno in parte, inscriversi in una logica tecnico-procedurale che privilegia l'addestramento alle competenze e la misurabilità degli apprendimenti, rischiando di ridurre la dimensione educativa a un esercizio di conformità e controllo. Questa deriva efficientista – come già denunciava Dewey (1916) nel suo appello per una scuola democratica e viva – rischia di impoverire la scuola della sua funzione primaria: essere spazio di esperienza, di senso e di libertà.



Contro questa visione riduzionista, la prospettiva della pedagogia generativa afferma una concezione della scuola come luogo di “cura di sé e del mondo” (Filippone, 2025), capace di generare benessere, felicità e cittadinanza attiva. In questa cornice, la scuola non è solo istituzione trasmissiva, ma comunità di pratica e di vita (Wenger, 1999), in cui conoscenza e affettività si intrecciano nel processo di costruzione del sé. La fioritura umana, così come delineata da Nussbaum (2009) e da Sen (1999), diventa paradigma pedagogico per un’educazione orientata alla libertà, alla dignità e alle capacità di ciascuno. Essa implica la promozione di contesti inclusivi in cui ogni soggetto possa sviluppare potenzialità cognitive, emotive e sociali in armonia con gli altri e con l’ambiente.

Il docente generativo agisce come maieuta di possibilità, come figura capace di intrecciare sapere e vita, competenza e sensibilità. Egli si colloca nel solco di una tradizione educativa che coniuga la ragione pedagogica con la cura dell’umano (Bertolini, 1988; Cambi, 2010), restituendo alla scuola il senso di una comunità etica (Biesta, 2021) fondata sulla fiducia, sulla solidarietà e sulla responsabilità condivisa. Educare, in questa prospettiva, non significa solo istruire, ma prendersi cura del divenire dell’altro (Filippone, 2025), accompagnandolo nella costruzione di significati e nel riconoscimento del proprio valore.

La pubblicazione della seconda bozza delle nuove Indicazioni Nazionali rappresenta dunque un momento cruciale per riaprire il dibattito pedagogico sul senso della scuola e sul ruolo dell’insegnante. Se il rischio è quello di un ritorno al *magister* come figura di controllo e prescrizione, la risposta risiede nella riscoperta del docente come costruttore di umanità (Margiotta, 2016), interprete di un sapere dialogico e generativo. Andare oltre il modello del docente-autorità significa restituire centralità alla relazione educativa, intesa come spazio di reciprocità e di crescita comune.

In un tempo in cui l’Intelligenza Artificiale e la digitalizzazione ridefiniscono il concetto stesso di conoscenza, la sfida educativa non è più soltanto tecnologica, ma profondamente antropologica. Come ricorda Floridi (2022), la rivoluzione informazionale impone un ripensamento etico della nostra presenza nel mondo: restare umani diventa il compito educativo per eccellenza. La scuola del futuro sarà dunque quella capace di generare intelligenza relazionale, non soltanto artificiale; di coltivare empatia, pensiero critico e immaginazione come forme di resistenza creativa all’omologazione. Solo così essa potrà tornare a essere, nella sua essenza più autentica, un laboratorio di umanità e di futuro condiviso.

Bibliografia

- Antonelli, F., & Tolomelli, A. (2023). Pedagogia critica: disfare e fare l’educazione nella contemporaneità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 98–108. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-14>
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica.* Carocci.
- Balzano, V. (2019). Democrazia e educazione in John Dewey: nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica. *Civitas educationis: education, politics and culture*, VIII(2), 183–196.
- Bartolini, E. (2025). Intelligenza filosofica e IA: quale dialogo. In P.A. Muller, A. Bianchi, A. Modugno, P. Monti, M. Sacchi, R. Veneziano (Eds.). *Sapere di non sapere. Nuove sfide della conoscenza tra tradizioni e traduzioni. Atti del Convegno Nazionale della Società Filosofica Italiana* (pp. 229–234). LediPublishing.
- Bergmark, U. (2020). Rethinking researcher-teacher roles and relationships in educational action research through the use of Nel Noddings’ ethics of care. *Educational Action Research*, 28(3), 331–344. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1567367>
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata.* La Nuova Italia
- Beseghi, E., & Pironi, T. (2019). *Research in Progress: A cent'anni da Democrazia e Educazione di John Dewey.* FrancoAngeli.
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present.* Routledge.



- Cambi, F. (2010). Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé. *Humana Mente*, 14, 67–77.
- Contini, M. (2007). Servizi educativi per l'infanzia e contesti familiari: Verso l'alleanza, attraversando la problematicità. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 2, 1000–1010.
- Contini, M. (2009). The ethics of professionalism in educational care: competence, knowledge and passion. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 4(2). <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1699>
- Crawford, K. (2021). *The atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.
- Cunti, A., & Priore, A. (2014). Riflessività a scuola: tra resistenze al cambiamento ed aperture formative. *Educational reflective practices*, 82–100.
- Del Vecchio, P., Secundo, G., & Garzoni, A. (2023). Phygital technologies and environments for breakthrough innovation in customers' and citizens' journey. A critical literature review and future agenda. *Technological Forecasting and Social Change*, 189, 122342.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Fabiano, A. (2025). *Intelligenza Artificiale e processi didattici. Un nuovo paradigma educativo*. Anicia.
- Filippone, A. (2025). La scuola del benessere: un modello educativo oltre le competenze. In A. Filippone (Ed.). *Benessere, Felicità e inclusione. Nuovi Scenari per l'Orientamento a Scuola*, (pp. 36–48). Progedit.
- Filippone, A., & De Carlo, M.E. (2025). Hybrid learning spaces and inclusive education: an exploratory study on augmented learning environments and virtual worlds in dada schools. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 9(1).
- Fiore, A. (2019). Democrazia e educazione: il valore pedagogico del gioco in John Dewey. *Per la filosofia: filosofia e insegnamento*, XXXVI(106), 97–104.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale: Sviluppi, opportunità, sfide*. Raffaello Cortina.
- Franceschini, G. (2023). Filosofia dell'esperienza e didattica attiva: l'attualità di Esperienza e educazione (1938), J. Dewey. *Studi sulla Formazione*, 223–233. <https://doi.org/10.36253/ssf-1498>
- Giannakos, M., Azevedo, R., Brusilovsky, P., Cukurova, M., Dimitriadis, Y., Hernandez-Leo, D., ... & Rienties, B. (2025). The promise and challenges of generative AI in education. *Behaviour & Information Technology*, 44(11), 2518–2544.
- Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education Promises and Implications for Teaching and Learning*. (1st ed.). Center for Curriculum Redesign.
- Knox, J. (2023). Educational development in the postdigital era. In W. O. Lee, P. Brown, A. L. Goodwin, & A. Green (Eds.), *International Handbook on Education Development in Asia-Pacific* Springer. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2327-1_119-1
- Luckin, R., & Holmes, W. (2016). Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education. UCL Knowledge Lab.
- Margiotta, U. (2016). The futures of the school and the pedagogical research. *Formazione & Insegnamento*, 14(2), 9–16. https://doi:107346/-fei-XIV-02-16_01
- Margiotta, U. (Ed.). (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Armando Editore.
- Marigliano, R., Mannese, E., & Lombardi, M. G. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 101–110. <https://doi.org/10.19241/ill.v20i43.791>
- Martini, B. (2021). Innovare la scuola attraverso il Curricolo Integrato. *Pedagogia più didattica. Teorie e pratiche educative*, 7(2), 46–58. <https://doi.org/doi:10.14605/PD722104>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass.
- Minerva, F. P., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Laterza.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito, MIM (2025). *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo*



- d'istruzione*. Retrieved October 12, 2025 from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.0&t=1741684578272>
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Pearson.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Raffaello Cortina.
- Negretti, M. (2014). Educare nella complessità: verso una pedagogia della presenza. *Ricerca psicoanalitica: rivista della relazione in psicoanalisi*: 3, 2014, 109–126.
- Ng, D. T. K., Chan, E. K. C., & Lo, C. K. (2025). Opportunities, challenges and school strategies for integrating generative AI in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100373.
- Nguyen, N. D. (2023). Exploring the role of AI in education. *London Journal of Social Sciences*, (6), 84–95.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Nussbaum, M. C. (2009). Creating capabilities: The human development approach and its implementation. *Hypatia*, 24(3), 211–215.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- O'neil, C. (2017). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown.
- Ricciardi, M. (2024). Pedagogia Generativa, Sistemi Educativi e Territorio tra divari, povertà e inegualianze. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 88–097.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.
- Schiff, D. (2022). Education for AI, not AI for education: The role of education and ethics in national AI policy strategies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(3), 527–563.
- Selwyn, N., Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A., & Perrotta, C. (2023). Digital technologies and the automation of education - key questions and concerns. *Postdigital Science and Education*, 5(1), 15–24.
- Selwyn, N. (2024). On the limits of artificial intelligence (AI) in education. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 10(1), 3–14.
- Sen, A. (1999). Development as Freedom Oxford University Press Shaw TM & Heard. *The Politics of Africa: Dependence and Development*.
- Startari, S. (2018). Tutti competenti. Il processo di certificazione delle competenze tra riconoscimento e rappresentazione. *Scuola democratica*, 9(3), 543-562.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Laterza.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Williamson, B., Macgilchrist, F., & Potter, J. (2023). Re-examining AI, automation and datafication in education. *Learning, media and technology*, 48(1), 1–5.
- Williamson, B. (2024). The social life of AI in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(1), 97–104.
- Zanetti, M., Iseppi, G., & Cassese, F. P. (2019). A “psychopathic” artificial intelligence: The possible risks of a deviating AI in education. *Research on Education and Media*, 11(1), 93–99.

